



¿ES EL LENGUAJE DE LOS DOCENTES CREATIVO? ANÁLISIS DE SUS EXPRESIONES MÁS FRECUENTES

Rebeca Soler Costa

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art6.pdf>

Fecha de recepción:	09 de enero de 2012
Fecha de dictaminación:	17 de junio de 2012
Fecha de aceptación:	24 de julio de 2012



Cuando un profesional desempeña su labor en un sector profesional determinado hace uso de una terminología, de unas expresiones específicas que aluden a las realidades referenciales idiosincrásicas de la disciplina profesional. Son los denominados lenguajes de especialidad, subsistemas lingüísticos que forman parte del sistema lingüístico general de una lengua dada y que tienen ciertos elementos, sobre todo léxicos, que hacen posible que los profesionales de una disciplina científica determinada se comuniquen de forma precisa. Estos elementos sólo son conocidos por un grupo reducido de hablantes que utiliza en sus actos comunicativos un léxico especializado que designa conceptos que adquieren un grado de especialización en un contexto científico. Ello hace que el significado de las expresiones más frecuentes en el lenguaje de los docentes tenga cierto grado de creatividad, creatividad necesaria para expresar sus necesidades denominativas y para dirigirse y motivar a su auditorio: los alumnos.

El lenguaje de la Pedagogía tiene voces de la lengua general y términos y expresiones específicas que permiten que los pedagogos, docentes, investigadores, orientadores, etc. se expresen y transmitan su conocimiento. Las expresiones sintácticas que utilizan los especialistas en esta disciplina para comunicarse –bien con otros especialistas, bien con hablantes no especialistas– permiten la intercomprensión. La mayor parte de las expresiones muestran diversos grados de lexicalización en este lenguaje de especialidad, “lenguaje sectorial” en la caracterización de las lenguas de Rodríguez (1981), no sólo porque se utilizan mucho en el discurso pedagógico, sino también porque muestran preferencias en la creación de las combinaciones que forman la expresión. Esas preferencias muestran la creatividad del docente ante su realidad y constituyen manifestaciones conceptuales, tanto lingüísticas como extralingüísticas, de la percepción de la realidad referencial específica de la comunidad educativa.

En consecuencia, en el lenguaje de la Pedagogía entran en juego aspectos no sólo gramaticales, sino también pragmáticos que hacen posible que sus hablantes interactúen.

Como se mostrará a lo largo de este artículo, las expresiones de este lenguaje de especialidad no están delimitadas antes de su utilización, pero su valor sí está condicionado por su contexto de aplicación. Por ello, es un lenguaje que tiene cierto grado de creatividad, tal y como se refleja en los resultados de esta investigación. Las expresiones con construcciones de tipo nominal con composicionalidad o no de su significado permiten apreciar el grado de creatividad del docente, el significado que quiere transmitir a sus alumnos y las formas de relacionarse con el resto de miembros de la comunidad escolar.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Desde una perspectiva diacrónica, los lenguajes de especialidad o “lenguas especiales” han recibido diferentes denominaciones¹. Todas ellas coinciden en la asunción de que estos lenguajes son subsistemas lingüísticos que pertenecen a la lengua general y que tienen un denominador común que diferencia las “lenguas especiales”² de la lengua general: el léxico. De forma que a través de las palabras y expresiones que éste contiene se pueden establecer los usos específicos de los hablantes. Ello no se refleja en el subsistema gramatical de la lengua, sino en la naturaleza, características y situaciones comunicativas de sus hablantes. Por este motivo es el indicador más evidente de los lenguajes de especialidad.

¹ En este sentido, Vendryes (1929), Rodríguez (1981), Cabré (1993), Lerat (1997) y Martín (1997) denominan a este tipo de lenguajes: lenguajes de especialidad o lenguajes especializados. Otros autores, como Kocourek (1982) y Rondeau (1983) prefieren las denominaciones de lenguajes de especialidad, lenguajes especializados y lenguajes con propósitos específicos.

² Rodríguez (1981).

El lenguaje de los docentes tiene un carácter independiente de la lengua general en cuanto a su estructura interna que lo relaciona con un “dominio de la experiencia” (Rodríguez, 1981) concreto y específico de este ámbito de especialidad. Si bien el léxico diferencia y caracteriza a este lenguaje de especialidad, la intervención de aspectos pragmáticos y extralingüísticos, conformados con criterios sociológicos y comunicativos, también lo caracteriza. De hecho, las diferencias más significativas responden al uso de las unidades lingüísticas que hacen los hablantes en cada nivel de la gramática. Esas expresiones, que forman parte del discurso -tanto oral como escrito- de los pedagogos, se crean con los mismos procedimientos morfológicos y sintácticos que las palabras y expresiones de la lengua general pero su significado tiene cierto grado de creatividad.

Dentro de las “lenguas especiales”, Rodríguez (1981) distingue tres tipos: *argots*, “lenguajes sectoriales” y “lenguajes científico-técnicos”, que forman un *continuum* en el que, en función de la influencia del factor pensamiento (sujetos) y del factor realidad (objetos), se delimita el tipo de “lengua especial”. De todas las posibilidades denominativas sobre las “lenguas especiales” y su tipología, se ha seleccionado la de Rodríguez (1981) porque se considera que es la más exhaustiva, en cuanto a la información que proporciona sobre los posibles subconjuntos de la lengua común. También es la que más precisa la transferencia de términos de un subtipo de “lengua especial” a otro. Por esta razón, se presenta la delimitación de los diversos tipos de “lenguas especiales” que proporciona Rodríguez (1981: 53): a) *argots*: lenguas esotéricas, con finalidad críptica; b) ‘lenguajes sectoriales’ (en general, las jergas de las profesiones y lenguajes afines, que identifican un determinado dominio social y de actividad, donde no existe una finalidad críptica); c) ‘lenguajes científico-técnicos’ (forman este grupo las nomenclaturas específicas de cada una de las ciencias o disciplinas científicas en cuanto tales productos científicos).

Es importante insistir en la definición de “lenguas especiales” de la clasificación de Rodríguez (1981, 1992), porque establece los tipos de forma negativa, por oposición a “lo que no son” (Ibid.). De forma que, en cuanto a su grado de extensión –en función del criterio sociológico–, las “lenguas especiales” no son dialectos, ni forman “[...] niveles socioculturales del lenguaje, ni estilos de lengua” (Rodríguez y García, 1992: 2). Mientras que, intencionalmente, las “lenguas especiales” son “[...] variaciones del sistema de la lengua común en tanto que son identificables en el léxico y en menor grado en la sintaxis” (Ibid.).

Esta definición de “lenguas especiales” y la tipología que prescribe Rodríguez (1981) lleva asociado un matiz. Bajo la denominación de “lenguas especiales” se observa un *continuum*, una escala, que distingue tres zonas: dos términos polares y uno intermedio. El análisis, pues, ubica a los *argots* en un extremo de la escala polar, y, en el opuesto, a los “lenguajes científico-técnicos”; los “lenguajes sectoriales” constituirían el peldaño intermedio. Por ello, se considera que las “lenguas especiales” son variaciones del léxico de la lengua general –siguiendo a Rodríguez y García (1992: 1)– y, como tales, la mayoría de los estudios responden a glosarios o vocabularios de un tipo determinado. Los criterios utilizados para esta tipologización de las “lenguas especiales” responden al carácter social y cultural de dos factores extralingüísticos, presentes en cualquier análisis de los elementos de una lengua. En primer lugar, la presencia de un componente sociológico – “[...] la lengua es un hecho social y funciona dentro de los grupos sociales; cada grupo social crea y conforma su propia lengua” (Rodríguez y García, 1992: 2)–. En segundo lugar, un componente temático – “[...] la lengua transmite unos contenidos, designa unos determinados objetos y relaciones” (Ibid.).

Los *argots* se definen por constituir un *signum* social que los convierte en lenguas cuya función más caracterizadora es la expresiva. Por ello, sus hablantes se sienten identificados como personas que

forman parte de ese grupo social. Este tipo de “lengua especial” se considera “en el margen de lo lingüístico” (Rodríguez y García, 1992: 2-3). En el extremo opuesto, los “lenguajes científico-técnicos” muestran un marcado predominio del factor temático (Ibid.), donde la designación de los contenidos es precisa y se obtiene mediante dos procedimientos lingüísticos. El primero de ellos, remite al “principio de consustancialidad cuantitativa” (Rodríguez, 1981) de los “lenguajes científico-técnicos”: a un significante sólo le corresponde un único significado y viceversa. El segundo procedimiento está relacionado con el valor extralingüístico de las unidades léxicas de estos lenguajes. Nótese que las nociones conceptuales de las ciencias están delimitadas antes de su utilización, y su valor viene determinado por el contexto de aplicación. De ahí que la creatividad lingüística de estos lenguajes sea nula. Son meros etiquetajes, nomenclaturas, que cuentan con un marcado carácter interlingüístico que facilita su traducción mediante la adaptación fonético-morfológica a la lengua receptora del préstamo.

De igual modo, el peldaño intermedio conformado por los “lenguajes sectoriales” se define de forma negativa: toda actuación lingüística que no se considera como perteneciente a un grupo social determinado, y todo lenguaje que no tiene delimitaciones conceptuales especializadas, es un “lenguaje sectorial”. En la lengua general se encuentra este amplio cajón de sastre de los “lenguajes sectoriales”, fuertemente sometido a la creatividad lingüística, con un componente sociológico inherente. Estas consideraciones conducen a Rodríguez y García (1992: 4) a aproximar los “lenguajes sectoriales” a las nociones de “dominio de la experiencia” y campo semántico.

La tipología propuesta por Rodríguez (1981) es la más extendida y fundamentada. El lenguaje de la Educación, de la Pedagogía, es un “lenguaje sectorial”, un lenguaje especializado, con términos específicos utilizados en un ámbito particular que redundan en los grupos socio-profesionales que hacen uso de él. Este lenguaje no siempre rompe con los rasgos del *argot*, es más, se debe afirmar que, en ocasiones, estos lenguajes comparten rasgos propios de los *argots* y de los “lenguajes científico-técnicos”, por su proximidad en la escala polar.

El “lenguaje sectorial” de la Educación no presenta los rasgos específicos del *argot* por dos razones: la primera de ellas, cuantitativa, y la segunda, cualitativa. En primer lugar, el grado de participación social de las personas que se dedican a los ámbitos educativos representa una parte considerable de la población, a diferencia del carácter *argótico* definido por su consiguiente incomprensión social. En segundo lugar, la diferencia cualitativa entre el “lenguaje sectorial” de la Educación y los *argots* la constituye el medio o vía de expresión utilizada. Se trata de un lenguaje escrito, frente al rasgo de oralidad, lenguaje hablado, que caracteriza a los *argots*.

Los lenguajes que poseen creatividad lingüística, no tienen función críptica, en ellos no es operativo el “principio de consustancialidad cuantitativa”; es decir, sus unidades tienen valor lingüístico que depende de su uso y, afortunadamente, ofrecen gran poder connotativo –por la “fuerza expresiva que su carácter de sectoriales lleva consigo”–. Es el potencial connotativo que tienen estos lenguajes, el rasgo más poderoso y definidor de los mismos. En definitiva, al ser lenguajes con exclusividad temática y social, los valores de la connotación expresan su grado máximo. Por ello, al analizar el “lenguaje sectorial” de la Pedagogía interesa qué observar el grado de creatividad, qué revela este “lenguaje sectorial” a través de las expresiones sintácticas, cómo se construye. Es interesante recordar que el interés por el estudio del lenguaje de la Educación se inicia a partir de la década de los cuarenta.

Bernat (1992) señala que esta preocupación se centra en el estudio de aspectos comunicativos del lenguaje general en el contexto educativo, más relacionados con los usos generales, que con un análisis

del mismo en los diferentes niveles lingüísticos. Ryle (1949) insiste en la necesidad de crear una gramática de la Pedagogía y de precisar el significado semántico de palabras que, aunque en su mayoría sean pertenecientes al vocabulario la lengua común, se utilizan en la disciplina de la Pedagogía con un sentido específico. Komisar (1971) analiza los estereotipos lingüísticos de este lenguaje. Broudy (1964) indica la necesidad de proceder con un análisis lingüístico que pueda dar cuenta de los usos pedagógicos que se explicitan en los textos de especialidad.

Esta preocupación por el análisis del lenguaje pedagógico se desarrolla en los países anglosajones en los años sesenta con las aportaciones de Scheffler (1960), Peters (1966), Kneller (1969), Smith y Ennis (1971) y Edel (1972). En España se evidencia de forma más tardía (Sánchez de Zavala, 1965 y Esteve, 1979) y desde un enfoque de análisis eminentemente pragmático de las interacciones didácticas entre profesor y alumno: “[...] cuando decimos que *un niño necesita adaptarse a la escuela*, queremos decir que su escuela le exige un conformismo con respecto a las reglas establecidas para lograr una relación satisfactoria dentro de la institución escolar” (Esteve, 1979: 20). Sin embargo, no se analizan los significados de las voces ni de los términos, ni se observa una extracción de rasgos distintivos ni combinaciones sintagmáticas con alteración de significado. No interesa observar cómo una voz se “banaliza” o se especializa en el nivel semántico, sino analizar el lenguaje como vehículo de transmisión de información en situaciones didácticas.

Con todo, las motivaciones en este campo de estudio en la actualidad van mucho más allá. La disciplina de la Educación se ha extendido y, en consecuencia, su lenguaje se ha universalizado: se crean términos nuevos, se desvían significados ya existentes en la lengua común con rasgos restrictivos en el contexto educativo, se multiplican los bancos de datos especializados, etc. (Bolívar, A; Rodríguez Diéguez, JL., 2002). Todo ello se debe a los constantes procesos de cambio que tienen lugar tanto en el mundo laboral como en el académico, debido a diversas causas –la globalización, la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la movilidad de los estudiantes, la diversificación, etc.– que indican una necesidad de cambio en el contexto académico. Se debe proporcionar una enseñanza integral, inclusiva y normalizada que conduzca al alumno a una integración sociolaboral acorde con sus intereses y capacidades.

Cabe diferenciar dentro del proceso de globalización que caracteriza a la sociedad del siglo XXI dos aspectos que motivan el desarrollo y especialización del lenguaje en el ámbito de la Pedagogía. Éste se modifica y actualiza en el contexto escolar con la implantación de reformas educativas por parte de la Administración. No sólo estandarizan el discurso pedagógico, sino que, además, introducen terminología específica: las innovaciones didácticas requieren términos que expresen esos valores referenciales. Esto provoca que se creen términos nuevos o que se desvíe el significado de palabras ya existentes en la lengua que se aplican en el contexto educativo, lo que genera creatividad en su formulación: “Desde que la educación es considerada como bien de inversión, en coherencia con las teorías económicas del “capital humano”, los gobiernos y los organismos internacionales planifican reformas que implican un incremento y homologación de terminología pedagógica” (Bernat, 1992: 197).

Bernat (1992) considera que el lenguaje de la reforma educativa es un lenguaje vacío. Afirmar que la reforma, como sucede con la implantación de las leyes educativas, introduce terminología tomada de otros ámbitos (en este caso, de la Psicología constructivista) y de las teorías del currículo y del pedagogismo asociado a la historia de la escuela activa española, así como términos antiguos creados en el lenguaje de la Pedagogía (Bernat, 1992: 198). Sin embargo, a pesar de existir una mezcla entre palabras de la lengua general que posibilitan la comunicación y de términos procedentes de ámbitos educativos y relacionados con éste que transmiten conceptos propios de la disciplina, este lenguaje sigue

siendo un lenguaje, un medio de comunicación, con documentación oficial del ámbito psicológico y didáctico, con textos legislativos y con una difusión en revistas especializadas, pero sin unas fronteras entre lo científico y lo banal y con contradicciones semánticas en la práctica educativa (Ibid.).

A pesar de esta falta de terminología específica y de relaciones unívocas en los signos lingüísticos, el discurso pedagógico legitima el sistema educativo a través del uso de ciertos términos (implantados por la legislación educativa): metáforas, conceptos, omisión de palabras específicas, desarrollo de significados peyorativos o ameliorativos, etc. Las metáforas constituyen formas de pensamiento creativo: “[...] la determinación de las causas de transformación del material en pensamiento es la clave para la comprensión de la creatividad” (Miall, 1983; Mingorance, 1991: 76). Klein (1985) y (Mingorance, 1991: 65) afirman que “el uso de metáforas ofrece considerables promesas en las disciplinas científicas para las perspectivas del pensamiento creativo, atrayendo la atención a importantes conceptos y principios”. De hecho, muchos son los autores que consideran que “los usos de la metáfora en educación son un instrumento de comunicación que transfiere la información de un sujeto a otro, y que permite el pensamiento creativo. Es un instrumento del pensamiento que permite la solución de problemas nuevos. Por eso en el campo de la educación es un instrumento poderoso que permite poner en relación el pensamiento del profesor y el del alumno, de ahí su importancia sobre todo en la fase interactiva” (Mingorance, 1991: 83), esto es, en la pragmática. Por ello, la presencia de abundantes metáforas en el discurso educativo es muestra del grado de creatividad que posee este lenguaje.

El hecho de que a pesar de ser creativo no tenga una terminología específica ni unas relaciones unívocas entre los signos no quiere decir que los docentes no anhelemos poseer un lenguaje especializado con significado idiosincrásico. Sucede con frecuencia que cuando un especialista afirma *Un profesor está educando en clase* puede ser interpretado de muy diferentes formas. El verbo *educar* puede significar enseñando, condicionando, adoctrinando, adiestrando, instruyendo, etc. (Esteve, 1979). Estas variaciones semánticas, aunque no estén alejadas de la referencia real que se pretende transmitir –porque los campos nocionales de todas estas posibilidades son próximos a la acción del verbo *educar*– pueden ser decodificadas por el interlocutor de varias formas.

La falta de referencialidad unívoca entre significante y significado genera polisemia. En este tipo de lenguaje es habitual encontrar términos que, a pesar de que aparezcan en el contexto de especialidad, no siempre tienen los mismos valores específicos del ámbito, no sólo en el aula sino también en otros contextos (comunicaciones, publicaciones, seminarios, programaciones didácticas, etc.): “De ninguna manera podemos llegar a un acuerdo sobre lo que los educandos deben conocer en un nivel de estudios determinado, si [...] cuando decimos “conocer” significamos al mismo tiempo *memorizar, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y criticar* [...] se derivan fuertes dificultades para hacer una programación eficaz, y esas frecuentes paradojas de que, distintos educadores que afirman estar cumpliendo el mismo objetivos educativo, actúen en la práctica de formas muy diferentes, e incluso, contradictorias entre sí. Al entender cada uno el objetivo propuesto en función de distintos conceptos del mismo, las prácticas educativas que intentan hacerlo realidad presentan una notable dispersión” (Esteve, 1979: 18).

Como se podrá apreciar, una de las propiedades más características del discurso educativo es la presencia de construcciones nominales. De hecho, se puede explicar como un recurso que emplea el especialista para suplir la insuficiencia de tecnicismos pedagógicos mediante recursos sintácticos tendentes a la creatividad. El tipo de unidades lingüísticas que forman esas expresiones³ son expresiones,

³ Desde la perspectiva de la creación de un lenguaje específico para una disciplina, la situación más favorable para la tesis que se presenta sería que estas expresiones fueran compuestos sintagmáticos o locuciones nominales: “Combinación estable de dos o más

combinaciones de palabras que forman una unidad lingüística. La tendencia general es considerar que las expresiones, las rutinas, los clichés y las tendencias establecen las coordenadas gramaticales y semánticas de las voces, así como los estereotipos y modas. Por esta razón, las expresiones que se han analizado en este lenguaje de especialidad revelarán la composicionalidad y creatividad de sus hablantes: los docentes.

2. MÉTODO

El método de investigación que se ha utilizado es el descriptivo. La finalidad que se perseguía no radicaba en establecer correlaciones o variables, sino en describir un hecho. Por ello, aunque posicionados desde los paradigmas de investigación de las Ciencias Sociales, no se ha utilizado un paradigma positivista o interpretativo-simbólico que implicará un método de investigación hipotético-deductivo con diseño cuasi experimental, ni grupo de control.

El objetivo ha sido analizar el tipo de expresiones que utilizan los docentes. En este sentido, se ha procedido con la recogida y posterior análisis de 64 expresiones frecuentes en el discurso del docente, extraídas a partir de su adecuación a la disciplina de la Pedagogía, su actualidad y uso en el discurso y la realidad referencial específica del ámbito al que remiten. Estos criterios han permitido analizar la forma de expresión del docente para poder concluir que este tipo de lenguaje de especialidad tiene cierto grado de creatividad en la construcción de sus enunciados.

3. RESULTADOS

Las expresiones frecuentes que tiene este lenguaje de especialidad contribuyen en la determinación del grado de creatividad de creatividad de sus hablantes, sus preferencias, tendencias y usos habituales en sus discursos. Los resultados de la presente investigación recogen expresiones características y prácticamente exclusivas de naturaleza nominal. Las más frecuentes y abundantes son las constituidas por un núcleo nominal y un complemento, bien sea adjetival, bien preposicional, aunque ello no excluye construcciones más complejas que resultan de la combinación de los dos anteriores. En todos los casos, la expresión nominal funciona como una unidad denominativa en la que el complemento restringe los rasgos de intensión del núcleo y permite delimitar un nuevo concepto. Esta consideración anticipa que no habrá construcciones con adjetivos valorativos.

Las expresiones con construcción nominal de tipo sustantivo + complemento preposicional tienen significado composicional, es decir, no muestran ningún grado de creatividad lingüística. La expresión *aula de apoyo* tiene el siguiente comportamiento:

- a. *aulas de apoyo*
- b. *aula de apoyos*
- c. **[aula] [de apoyos de diversificación curricular]*
- d. **Aula de mucho apoyo*
- e. **Clase de apoyo*

términos que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de sus componentes" (Casares, 1950: 170). Sin embargo, las expresiones con las que trabajamos no parecen haber alcanzado tal grado de lexicalización ni idiomatización.

- f. * *Aula de ayuda*
- g. *Aula de apoyo y _____ de informática*⁴

Si se observan estas pruebas, (a) indica que la expresión admite la flexión interna del sustantivo y (b) la flexión marginal. En cambio, (c) muestra que las posibilidades combinatorias de esta construcción están limitadas. Pierde su sentido específico cuando se combina con otros elementos (e y g). Su significado, pues, es composicional:

[...] toda estrategia organizativa escolar que hace posible la atención a las necesidades educativas especiales de alumnos con deficiencias o dificultades particulares de aprendizaje en el marco del sistema educativo ordinario. El objetivo del aula de apoyo es favorecer y alcanzar la integración total del deficiente mediante la prestación de los servicios de apoyo necesarios. Las posibilidades y modalidades de atención específica que pueden presentarse son muy diversas, pero todas ellas son aglutinadas a través del aula de apoyo: programas complementarios de apoyo realizados en el aula ordinaria; sesiones específicas de reeducación o recuperación realizadas dentro del aula de apoyo; programas individualizados a tiempo parcial entre el aula de apoyo y el aula ordinaria [...] (Sánchez, 1991).

Aquí el significado es totalmente composicional. Tampoco admite la modificación adjetival (d) ni tiene neutralización semántica (e). No puede expandirse y combinarse con otros elementos, puesto que tiene restricciones en sus posibilidades de combinación. Es, pues, una expresión con cierto grado de lexicalización, pero sin creatividad en este “lenguaje sectorial”.

Del mismo tipo que esta expresión se han documentado las siguientes de las que se adjunta el significado composicional más acorde con las necesidades denominativas actuales:

■ **Aprendizaje a lo largo de la vida:**

Es un término que designa un campo más amplio que el de educación permanente. Se supone que no se concentra en la juventud, sino que ocupa periodos diferentes a lo largo de la vida, como factor de realización personal, integración social y complemento para la actividad laboral. Deriva de la obsolescencia del conocimiento aplicado actual, el desarrollo de tecnologías nuevas, y el cambio en la estructura de los itinerarios vitales de las personas (RIACES, 2004).

■ **Aprendizaje centrado en el alumno:**

Método de enseñanza que surge a partir de la terapia centrada en el cliente de C.F. ROGERS. Su característica básica es la no-directividad: el alumno fija sus propios objetivos y condiciones de aprendizaje según sus necesidades e intereses, y a él le corresponde su autoevaluación. Se fomenta, por tanto, la iniciativa personal, la creatividad y la autodirección en el aprendizaje. La función del profesor es la de facilitador del proceso de aprendizaje, creando el clima y las condiciones más adecuadas para que aquel se realice de la forma más eficaz, ayuda a los alumnos a aclarar los objetivos y propósitos individuales y colectivos y pone a su disposición los recursos y materiales necesarios para lograr los objetivos (Sánchez, 1991).

⁴ Pruebas adaptadas de Val (1999: 4764; *apud* Mendivil, 2009: 103).

■ **Aprendizaje por ensayo y error:**

[...] Tipo de aprendizaje que se obtiene después de ensayar diversas respuestas hasta alcanzar el resultado deseado... La llamada teoría del aprendizaje por ensayo y error afirma que, a medida que transcurren los ensayos de aprendizaje, y de acuerdo con las leyes del ejercicio y el efecto, el placer experimentado por el animal al obtener el estímulo reforzante tras la respuesta correcta va fortaleciendo la conexión entre la situación (estímulo) y la tendencia a dar aquella respuesta (Sánchez, 1991).

■ **Calidad de la enseñanza:**

Los parámetros desde los cuales se mide la calidad de la enseñanza vienen dados por dos factores: el modelo educativo adoptado y la capacidad de dar respuesta, en un país y en un momento histórico determinado, a las demandas sociales, socio-culturales, políticas y económicas de esa sociedad (Equipo Multidisciplinario de profesionales del sector de Educación, 2009).

■ **Problemas de aprendizaje:**

Dificultades que presentan algunos niños y adolescentes para adquirir ciertos conocimientos (VV.AA., 2002).

■ **Proceso de enseñanza-aprendizaje:**

Situación en la que se generan vínculos específicos entre dos sujetos de aprendizaje (docente y alumno) a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar, así como transformar, la realidad de la práctica educativa (VV.AA., 2003).

■ **Programa de recuperación:**

Programa individualizado de aprendizaje dirigido a aquellos alumnos que no han superado los objetivos mínimos programados. Están diseñados para llenar lagunas en el orden instructivo o para perfeccionar técnicas defectuosamente aprendidas... (Sánchez, 1991).

■ **Pruebas de aptitud:**

Un examen sobre los conocimientos profesionales del solicitante, en el que se evaluará su aptitud para ejercer la profesión en España. Se referirá a materias cuyo conocimiento sea esencial para el ejercicio de la profesión en España y que no estén cubiertas por la titulación que aporte el solicitante. Se podrá incluir en dicha prueba el conocimiento de la deontología aplicable en España a la profesión respectiva (IQPIB, 2002).

■ **Red de aprendizaje:**

Está transformando las relaciones, las posibilidades y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. La conexión de las redes se ha convertido en una fuerza para esta nueva forma de educación, proporciona el medio con el cual los alumnos se pueden relacionar con sus colegas, recursos y expertos con el fin de construir sus conocimientos y desarrollar habilidades. Se realiza de forma síncrona en la red (AVIZORA, 2009).

■ **Técnicas de estudio:**

Modernamente se entiende por t. de e., un conjunto de *hábitos de trabajo intelectual que capacitan al sujeto para una más fácil, rápida y profunda *asimilación, transformación y creación de *valores culturales. Naturalmente, cada país y cada sistema educativo se polariza hacia un determinado conjunto de hábitos de trabajo intelectual, por lo que las t. de e. se presentan de manera muy diferente... (Sánchez, 1988).

Expresiones con construcción nominal tipo sustantivo + complemento preposicional

Otro tipo de expresiones frecuentes en este lenguaje de especialidad son las formadas por construcciones nominales del tipo sustantivo + adjetivo. Por ejemplo, en *aprendizaje activo*, el significado no es totalmente composicional y muestra cierto grado de creatividad. Desde el punto de vista de Blasco (2002: 36) se trataría de una construcción nominal de sustantivo + adjetivo que cumple los parámetros sociológicos similares a los sociolectos o tecnolectos y que se utiliza en situaciones comunicativas específicas (parámetro pragmático). Se ha difundido porque, no sólo representa una noción conceptual técnica, sino que, además, se adapta a la forma que concebir el aprendizaje (parámetro cognitivo) y, finalmente, porque responde a una necesidad denominativa, sólo alcanzable a través de la enunciación de esta expresión. Esta expresión fijada, convencionalizada y lexicalizada, facilita la comunicación entre su comunidad de hablantes. Se consolida en el léxico de este lenguaje de especialidad y se convencionaliza, difundiéndose entre sus hablantes:

- a. * *aprendizajes activo*
- b. * *aprendizaje activos*
- c. * [*aprendizaje*] [*activo en clase*]
- d. * *Aprendizaje demasiado activo*
- e. * *aprendizaje esforzado / participativo*
- f. * *adquisición activa*
- g. *Aprendizaje activo y ____ pasivo*

Esta construcción de sustantivo y adjetivo no permite ni la flexión interna exclusiva del sustantivo, ni la flexión marginal de la construcción. Sólo es posible la flexión de ambos constituyentes mediante concordancia sintáctica (*aprendizajes activos*). No es, pues, un compuesto.

La prueba de *c* –adición de un complemento al adjetivo– muestra que, con el sentido específico de la construcción *aprendizaje activo*, ésta tiene limitadas sus posibilidades de expansión combinatoria. El adjetivo *activo* permite el complemento preposicional en construcciones como *Es muy activo en clase*. La misma construcción *aprendizaje activo* puede complementarse con ese sintagma preposicional, pero con el análisis siguiente: [*aprendizaje activo*] *en clase*.

La expresión muestra que tampoco permite la modificación del adjetivo, como aparece en la prueba *d*. La construcción pierde su sentido si su antiguo adjetivo se sustituye por otros términos sinónimos o aproximados, como aparece en *e* y en *f*. Carece, en este sentido, de la posibilidad de neutralización semántica de Koiké (2002). En cambio, el adjetivo sí puede coordinarse, en este caso, para dar lugar a una expresión como la de *aprendizaje activo y pasivo*, reflejada en *g*.

El significado no es completamente composicional⁵ en la medida en que la expresión denota un proceso de aprendizaje basado en la participación activa del estudiante, pero, además, una participación basada en la motivación del mismo. Este último rasgo (“motivación”) asignado al adjetivo, emana del resultado

⁵ El significado de esta expresión remite al “Nombre que reciben los procesos de aprendizaje que exigen del alumno realizar una autoelección de las estrategias de aprendizaje a aplicar sobre el contenido y los materiales a aprender [...] Exige un cierto nivel de motivación por parte del alumno, sin el cual no resulta eficaz” (Sánchez, 1991).

de la construcción. En este sentido, no se trata de un compuesto, ni de una construcción reanalizada (Mendivil, 2009).

Como se puede apreciar, es una construcción con un cierto grado de lexicalización que restringe las posibilidades combinatorias de la expresión y muestra cierto grado de creatividad. Se trata, asimismo, de una construcción que, desde la perspectiva del hablante de la lengua general no es idiomática, pero que, para un hablante especialista tiene rasgos añadidos a los de los constituyentes individuales. En este aspecto, el sustantivo *aprendizaje* motiva en esa combinación la aparición de nuevos rasgos a partir de los propios de *activo*. Es cierto que, según Koiké (2001), la neutralización semántica es un requisito para asignar a una construcción el tipo de colocación. *Vulnerar, transgredir, violar las normas* lo son, porque el significado verbal no exige una determinada unidad léxica sino porque permite sinónimos diversos. En el caso de *aprendizaje activo* la sustitución de *aprendizaje* por *adquisición* no da lugar a una expresión sinónima.

Del mismo tipo que aprendizaje activo, se han encontrado las siguientes expresiones:

■ **Estrategias educativas:**

Directrices que se marcan desde la política educativa de un país determinado para guiar las actuaciones concretas en el ámbito educativo (VV.AA., 2002).

■ **Paquete didáctico:**

Material integrado que pretende facilitar la óptima *individualización de la *enseñanza mediante el empleo de una amplia gama de recursos *didácticos. El p. puede entenderse como el conjunto de medios (*fichas, esquemas, materiales recogidos, apuntes...), adecuadamente ordenados, que forman el dossier individualizado de cada escolar. La utilización del p. d. ha de ser eminentemente personal y responder a las exigencias de cada alumno (Sánchez, 1988).

■ **Participación educativa:**

Grado en que los distintos elementos que configuran el sistema educativo participan en su planeamiento, desarrollo, gestión y evaluación (VV.AA., 2002).

■ **Programa ramificado:**

En la enseñanza programada, técnica que emplea los ítems de elección múltiple para establecer si se han adquirido los conocimientos correspondientes a cada paso del aprendizaje (VV.AA., 2002).

■ **Recurso didáctico:**

En sentido amplio se consideran como recursos didácticos todo el conjunto de instrumentos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con clara finalidad instructiva. Con todo, una primera clasificación diferenciaría entre materiales de soporte y facilitación de tareas escolares, sean o no fungibles... y materiales estrictamente instructivos por cuanto constituyen los soportes de los contenidos objeto de la instrucción... (Sánchez, 1991).

■ **Recursos mnemotécnicos:**

Conjunto de técnicas que se utilizan para facilitar la retención de los contenidos otorgándoles un sentido o una significación que por sí solos no tienen. La mayoría de los recursos mnemotécnicos basan su relativa efectividad en el principio de transferir, lo más rápidamente posible, la información retenida brevemente en la memoria inmediata (MI) a la memoria a largo plazo (MLP)... (Sánchez, 1991).

■ **Refuerzo educativo:**

Tipo de reforzamiento en el cual la observación de la conducta de alguien que es premiado o castigado

por la ejecución de un comportamiento dado, puede dar como resultado la inclinación a ejecutar la conducta que ha sido objeto de premio o castigo (VV.AA., 2003).

■ **Registro anecdótico:**

Recopilación por escrito de los hechos significativos (anécdotas) de la conducta del sujeto que revelan su personalidad. Son registrados por el observador de forma precisa y objetiva. Cuando hay anotado un número suficiente de incidencias, el registro actúa como un medio para diagnosticar posibles alteraciones de conducta (Sánchez, 1989).

■ **Taxonomía educativa:**

La taxonomía es la ciencia de la clasificación científica. Su origen está en las ciencias naturales. Se trata de un ordenamiento de hechos o proposiciones basándose en un criterio explícito justificado (por lo general, a partir de una teoría sobre los fenómenos que se trata de organizar) (Sánchez, 1991).

Expresiones con construcción nominal tipo sustantivo + adjetivo

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las expresiones del "lenguaje sectorial" de la Pedagogía son sintagmas con posibilidades combinatorias restringidas y, en cada caso, composicionales o no, semánticamente. No son locuciones porque no tienen un significado unitario para todos los hablantes. Como se observa en los análisis realizados, muchas de las expresiones constituyen sintagmas con posibilidades combinatorias restringidas y con un significado que eventualmente puede no ser composicional. En este "lenguaje sectorial" esas expresiones tienden a fijarse y a consolidarse. Y ello, básicamente, porque responde a una necesidad denominativa que adquiere sentido en un sector específico. Su significado permite afirmar que el lenguaje de la Pedagogía tiene cierto grado de creatividad.

Aunque se tiende a afirmar que algo es creativo cuando es un original, la creatividad también responde a cuestiones de utilidad (Sternberg y Lubart, 1997). Ello hace que la creatividad no sólo dependa de cuestiones estéticas, sino también que se base en su utilidad, tanto por parte del autor como de la sociedad. La educación se desarrolla en una parte del tejido social, tiene un componente marcadamente sociológico, y como tal trata de transmitir no sólo conocimiento científico sino también valores que permiten al ciudadano vivir en sociedad. Evidentemente, hay una parte de los contenidos que tiene que transmitir el docente que están prescritos por la legislación, pero otra parte responde a cómo lo hace y ahí la creatividad, expresada a través de su lenguaje, puede ser infinita.

No sólo fueron creativos Van Gogh, Beethoven o Cervantes, sino que hay muchas formas de ser creativo. La cuestión que aquí nos ocupa es valorar el grado de creatividad en el discurso del docente, cómo a partir de las expresiones que utiliza puede motivar al alumno, atraer su atención, establecer formas de relación en el grupo-clase, etc. La creatividad, pues, es un concepto amplio que abarca muchas áreas, también puede formar parte de la educación en las aulas.

Frente a estudios más tradicionales que aportan datos sobre formas de ser creativo en el aula, esta investigación muestra que el lenguaje de la Pedagogía, es una actuación lingüística que no se caracteriza ni como pertenecientes a un grupo social, ni como caracterizaciones conceptuales especializadas. Por ello, tiene cierta creatividad lingüística y un componente sociológico inherente: es el "dominio de la experiencia" de los profesionales de la Educación (Rodríguez, 1981).

Por otra parte, tiene un carácter difuso porque no tiene el sentido críptico de los *argots* ni la univocidad de los “lenguajes científico-técnicos”; se trata de “[...] ámbitos de una lengua histórica que, en virtud de las características extralingüísticas tanto de los “objetos” que se designan como del dominio social – “sujetos” – en que se los designa, quedan individualizados lingüísticamente, adoptando rasgos de los *argots* o de los ‘lenguajes científico-técnicos’” (Rodríguez: 1981: 114). Por esta razón, las características de la situación comunicativa y el tipo de interlocutores que en ella participan (aspecto connotativo) le confieren un rasgo definitorio importante que, sumado al léxico que contiene, permiten caracterizarlo como tal y afirmar el grado de creatividad existente.

Los marcados avances de la sociedad del siglo XXI han conducido a algunos autores a afirmar que vivimos en la sociedad del conocimiento (Alcaraz, 2007). La existencia de comunidades epistemológicas en las diferentes disciplinas científicas contribuye a difundir conocimiento específico, terminologías, experimentaciones, etc. Son las receptoras del conocimiento de un área científica. Su misión es consolidar las formas de expresión de una comunidad epistemológica (registro, recursos lingüísticos, terminología, etc.) y crear nuevas unidades que faciliten la comunicación especializada (neologismos, anglicismos, tecnicismos, etc.). Las comunidades epistemológicas no forman compartimentos estancos sino que interactúan con otras disciplinas; son interdisciplinarias y ello hace que se conviertan en códigos lingüísticos especializados y complejos con un léxico idiosincrásico y con unos elementos pragmáticos específicos.

El concepto de sociedad del conocimiento está estrechamente relacionado con el tipo de léxico que tiene una comunidad epistemológica concreta o una disciplina científica, ya que es el rasgo más diferenciador y caracterizador de los lenguajes de especialidad. Este hecho ha conducido a autores como Alcaraz (2000) a tipologizar diferentes modalidades de vocabulario. Entre ellos, el semi-técnico es el característico de los “lenguajes sectoriales”, donde se sitúa el lenguaje de la Pedagogía; si bien supone un trasvase de términos de la lengua general a la de especialidad, también implica modificaciones semánticas.

El léxico de este “lenguaje sectorial” muestra un marco epistemológico, idiosincrásico de la disciplina, cuya función principal consiste en delimitar una esfera de objetos y de relaciones –formada por los términos específicos y las palabras de la lengua general– que los diferentes miembros de la comunidad educativa, en sentido epistemológico, comparten. La lengua, pues, no es sólo un sistema con aspectos estrictamente gramaticales (morfológicos, léxicos y sintácticos), sino también un producto del diálogo verbal y la interlocución tanto oral como escrita (estrategias cognitivo-comunicativas de sus hablantes, contextos profesionales y situaciones comunicativas).

En consecuencia, el léxico, aunque es el elemento de mayor peso en este lenguaje, no es el único; también intervienen criterios pragmáticos, términos especializados, palabras de la lengua general y situaciones comunicativas que permiten la comunicación entre sus especialistas y lo diferencia de la lengua general. Tiene, pues, un carácter independiente de la lengua general en cuanto a su estructura interna, que lo relaciona con un “dominio de la experiencia” concreto y específico de este ámbito de especialidad, dominio en el que se aprecia el significado creativo que adquieren los términos analizados.

Las necesidades denominativas de esta disciplina científica fuerzan la creación de un léxico específico y restringido que promueve la creación de este lenguaje y posibilita, a través de sus unidades lingüísticas, satisfacer las necesidades denominativas y la comunicación. Es, pues, un criterio de identidad, creado y compartido por sus hablantes, por los conjuntos especializados e interrelacionados temáticamente, por su experiencia y por el propio ámbito profesional.

Este “lenguaje sectorial” desarrolla diversos procedimientos para suplir la ausencia de terminología específica. El léxico se construye y amplía con la creación y posterior implantación de leyes educativas y con la estrecha relación que mantiene con disciplinas afines (Psicología, Sociología, Antropología, etc.). Por ello, presenta términos que se han “democratizado” por la difusión que han recibido en los diferentes medios de comunicación y otros que se han especializado. Existe, pues, un trasvase continuo de términos entre los estratos del léxico de la lengua general y del “lenguaje sectorial” de la Pedagogía. Muchos de los términos que tiene este “lenguaje sectorial” sufren procesos de neología semántica. Dado que la lengua general no puede crear unidades léxicas nuevas que satisfagan las necesidades denominativas de cada una de las disciplinas científicas, se recurre a adoptar significantes ya existentes en el sistema lingüístico y conferirles un nuevo significado.

Las expresiones sintácticas constituyen un problema lingüístico en la medida en que es preciso establecer su naturaleza. Tras el análisis correspondiente, apoyado fundamentalmente en los trabajos de Bosque (2001), Koiké (2001), Blasco (2002) y MENDIVIL (1991, 2009), hemos llegado a la conclusión de que se trata de expresiones con diversos grados de lexicalización (expresiones, como, por ejemplo, *aprendizaje activo*, *desigualdad educativa* o *evaluación formativa*). Las expresiones sintácticas con valor denominativo que utilizan los especialistas en Pedagogía para comunicarse –bien con otros especialistas, bien con hablantes no especialistas– permiten la intercomprensión. Por ejemplo, cuando un docente interactúa con un hablante no especialista (un padre de un alumno) el lenguaje que utiliza es general y ello hace que se puedan comunicar. En el caso contrario, en una situación comunicativa entre especialistas (en una comunidad epistemológica, como la educativa), las expresiones de este “lenguaje sectorial” suplen la insuficiencia de tecnicismos, posibilitando la alusión a realidades referenciales específicas, sólo enunciables a través de estas expresiones: “El oficio de enseñar es oficio de palabras. El enseñador es persona cuyo trabajo es hablar. El profesor explica la lección, la declama, la dice, la conversa, la predica o la musita. Y a cada uno de esos modos de decir se les ha llamado ‘estilo docente’ [...] el profesor es un individuo que se dedica a un oficio que reposa en la palabra. Las decisiones que toma el profesor, los estímulos que administra, las actividades que promueve están mediadas por palabras. Por medio de palabras les dice a sus alumnos ‘haced esto’. Por medio de palabras suele señalar la decisión que toma. Por medio de palabras explica su lección. Por medio de palabras expresa las rutinas que utiliza. Por medio de palabras busca la integración de una serie de actividades que hay que realizar en el aula o fuera de ella. Con palabras pregunta, comprueba, estimula. Y escucha palabras. El profesor es palabra. La enseñanza es palabra. El oficio de enseñar es oficio de palabrear” (Rodríguez, 2001: 17-18).

La mayor parte de las palabras y expresiones que utiliza el docente muestran diversos grados de lexicalización, no sólo porque se utilizan mucho en el discurso pedagógico, sino también porque muestran preferencias en la creación de las combinaciones que forman la expresión. Constituyen manifestaciones conceptuales, tanto lingüísticas como extralingüísticas, de la percepción de la realidad referencial específica de la comunidad educativa. De forma que entran en juego aspectos no sólo gramaticales, sino también pragmáticos (grado de adecuación al contexto, coherencia, comunicación, etc.): “[...] los problemas que plantea el lenguaje educativo no son algo de lo que podamos desentendernos fácilmente, pues afectan de forma grave no sólo a la discusión científica de un buen número de temas básicos de la educación, impidiéndonos una comunicación eficaz; sino también al desarrollo de la ciencia de la educación” (Esteve, 1979: 26).

Es necesario tener presente la función comunicativa de ese “lenguaje sectorial”, de sus hablantes y de sus necesidades denominativas. Recurrir a expresiones sintácticas permite a sus hablantes comunicarse y muestran el grado de creatividad del discurso del docente. Por ello, las expresiones que utilizan en sus discursos o interacciones los especialistas tienen un significado preciso y técnico, permitiendo que, tanto en una comunicación entre especialistas, como entre un especialista (por ejemplo, un orientador) y un no especialista (padre de un estudiante), haya una intercomprensión.

La Educación está estrechamente relacionada con el nivel sociológico, y ello supone una constante interacción con padres, educadores sociales, colaboradores de actividades extraescolares, profesionales de museos y centros lúdicos, etc.: “[...] el lenguaje educativo es al que se deriva de la absorción indiscriminada de los lenguajes especializados de las distintas ciencias auxiliares de la Pedagogía” (Esteve, 1979: 18). Las situaciones comunicativas que se generan en el ámbito escolar no muestran un marcado predominio del factor temático, sus signos lingüísticos no cumplen el “principio de consustancialidad cuantitativa” (Rodríguez, 1981).

Los conceptos de este lenguaje de especialidad no están delimitados antes de su utilización, pero su valor sí está condicionado por su contexto de aplicación. Por ello, es un lenguaje que tiene cierto grado de creatividad. Pero el aspecto que lo caracteriza y lo diferencia de otro tipo de lenguajes es su léxico, conocido por sus hablantes especialistas e intercomprensible para el resto de agentes que participan en el quehacer educativo. Los usos lingüísticos de los términos del “lenguaje sectorial” de las Ciencias de la Educación establecen su vigencia o eliminación según la experiencia, necesidades denominativas y comunicativas de sus hablantes. El uso es el elemento que fija los significados vigentes, aquéllos que permiten representar nociones conceptuales: “[...] al intentar enunciar las definiciones de los términos y expresiones considerándolos, no aisladamente, sino en relación con otros términos afines, lo que hacemos es: delimitar qué tipo de fenómenos vamos a significar con un término; cuándo, por tratarse de fenómenos diferentes, debemos emplear un término distinto; y cuáles son los criterios que nos permiten distinguir los fenómenos entre sí, para afirmar que debemos aplicar uno y otro término según el caso” (Esteve, 1979: 109).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, E. (2006). Aproximación al lenguaje de la Farmacia. *An. R. Acad. Nac. Farm.*, 72, 344-360.
- Alcaraz, E. (2007). *El inglés jurídico norteamericano*. Barcelona: Ariel.
- Avizora (2009). *Glosario de Términos Pedagógicos* <http://www.avizora.com> (10 Oct. 2011).
- Bernat, A. (1992). La reforma educativa como lenguaje vacío. *VIII Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Artificiales*, pp. 197-204. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Blasco, E. (2002). La lexicalización y las colocaciones. *Lingüística Española Actual*, XXIV, 1, 35-63.
- Bolívar, A; Rodríguez Diéguez, J.L. (2002). *Reformas y retórica: La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe
- Broudy, H. S. (1964). The role of analysis in educational philosophy. *Educational Theory*, XII, pp. 261-269
- Cabré, M^a T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártica/Empúries.
- Casares, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.

- Edel, A. (1972). Analytic philosophy of education at the crossroad. *Educational Theory*, XXII, pp. 131-153.
- Equipo Multidisciplinario de Profesionales del sector de la Educación (2009): *Ciberdocencia* (DESP) http://ciberdocencia.gob.pe/archivos/GLOSARIO_Guia_Practica_parte_3.pdf (19 sept. 2011).
- Esteve, J. M^a. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.
- Iqpiib (2002). *Glosario de términos relacionados con la cualificación y la formación profesional*. Consejería de Educación y Cultura, Islas Baleares <http://iqpiib.caib.es/user/info/documents/GLOSARIO2002.pdf> (25 nov. 2011).
- Klein, Th.W. (1985). Architecture as a Metaphor for Development of Culturally Adapted Minority Education Programs. *Final Report of the Regional Study Award Project. Northwest Educational Laboratory*. Portland : Center for Performance Assessment.
- Kneller, G.F. (1969). *La lógica y el lenguaje de la educación*. Buenos Aires : El Ateneo.
- Kocourek, R. (1982). *La langue française de la technique et de la science*. Wiestbaden: Brandstetter.
- Koiké, K. (2000). *Colocaciones léxicas en el español actual. Análisis formal y léxico semántico*. Madrid: UNED.
- Koiké, K. (2002). Comportamientos semánticos en las colocaciones léxicas. *Lingüística Española Actual*, XXIV, 1, 5-25.
- Komisar, P.B. (1971). «Necesidad» y currículum organizado en torno de las necesidades de los alumnos. En SMITH, B.O. y ENNIS, R.H. (eds.) (1971): *Lenguaje y conceptos en educación*, pp. 213-234. Buenos Aires: El Ateneo.
- Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.
- Martín, J. (1996). *Los lenguajes especiales*. Granada: Comares.
- Mendivil, J. L. (1991). Consideraciones sobre el carácter no discreto de las expresiones idiomáticas. En Martín, C. (Ed.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales* (pp. 711-735). Barcelona: PPU.
- Mendivil, J. L. (2009). Palabras con estructura externa. En De Miguel, E. (coord.) (2009), *Panorama de lexicografía* (pp. 83-113). Barcelona: Paidós.
- Miall, D. S. y Vondruska, R. J. (1983). Affective implications of Metaphor and Simile in Discourse. *Technical Report*, núm. 301, pp. 31.
- Mingorance, P. (1991). *Metáfora y pensamiento profesional*. Sevilla: GID.
- Peters, R. S. (1966). *Etics and Education*. London: Allen and Unwin.
- Riaces (2004). *Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. <http://www.riaces.net/glosarioa.html> (3 nov. 2011).
- Rodríguez, B. (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. León: Colegio Universitario de León.
- Rodríguez, B. y García, P. (1992). Lenguajes científico-técnicos y diccionario. En *III Simposio de RITerm – Actas 1988-2002*. San Millán de la Cogolla, La Rioja <http://www.riterm.net/actes/3simposio/rodrig.htm> (28 oct. 2011).
- Rondeau, G. (1983). *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi Québec : Gaëtan Morin
- Ryle, G. (1949): *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Sánchez, S. (1988). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

- Sánchez, S. (1991). *Léxicos. Ciencias de la Educación. Tecnología de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sánchez De Zavala, V. (1965). *Enseñar y aprender*. Barcelona: Península.
- Scheffler, I. (1960). *The Language of Education*. Illinois: Springfield.
- Smith, O. y Ennis, R. H. (1971). *Lenguaje y conceptos en educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Paidós.
- Vendryes, J. (1929). *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire*. Paris : La Renaissance.
- VV.AA. (2002): *Diccionario enciclopédico de Educación*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC
- VV.AA. (2003): *Diccionario Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles*.
<http://www.waece.org/diccionario/index.php> (3 dic. 2011).